

TARTU ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE JA KUNSTIDE VALDKOND
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT
EESTI KEELE OSAKOND

Helis Oidekivi

**METAFOORI MÕISTMINE 4- JA 6-AASTASTEL
EESTIKEELSETEL LASTEL**

Bakalaureusetöö

Juhendaja Virve-Anneli Vihman

Tartu 2016

Sisukord

Sissejuhatus.....	3
1. Kognitiivne areng.....	5
1.1. Jean Piaget	5
1.2. Lev Vögotski.....	8
1.3. Michael Tomasello.....	10
2. Keele omandamine.....	13
2.1. Ülevaatlukult lapsekeele uurimisese meetoditest	13
2.2. Keeleomandamise teoreetilised lähtekohad	15
2.3. Lapsekeele areng esimestel aastatel	17
2.4. Lapsekeele uurimine Eestis.....	18
3. Metafoor.....	20
3.1. Metafooriuuringud	20
3.2. Metafoorid lastekeeles	23
4. Metafoori mõistmise katse	27
4.1. Meetod	28
4.2. Andmete analüüs.....	31
4.3. Diskussioon.....	34
Kokkuvõte	38
Kirjandus.....	39
Summary	43

Sissejuhatus

Selle bakalaureusetöö eesmärgiks on uurida, kui hästi mõistavad eelkooliealised lapsed figuratiivset keelekasutust. Töö annab teoreetilise ülevaate laste kognitiivsest arengust, keele omandamisest ja metafoori mõistmise kujunemisest, mis on toetavaks taustaks empiirilisele osale, kus katsele toetudes uurin, kui hästi mõistavad 4- ja 6-aastased lapsed metafoore ja kui palju see kahe aasta jooksul kõne arenedes muutub. Metafoori mõistmise kujunemist lapsekeeles on uuritud inglise keeles, eesti keeles aga mitte. Seega kannab töö ka praktilist eesmärki see lünk täita.

Töö uurimisküsimuseks on, kui hästi mõistavad eelkooliealised lapsed figuratiivset keelekasutust. Minu eesmärgiks on võrrelda sealjuures nelja- ja kuueaastaseid lapsi. Et metafoori puhul on tegemist väljendiga, mis pole sõna-sõnalt mõistetav, võiks eeldada, et selle mõistmiseks on vajalikud teatavad keelelised ja kognitiivsed eeldused, näiteks mingi sõnavaraline pagas, analoogiate tajumine, kuid ka elukogemus. Sellest võiks järeldada, et väiksed lapsed metafoore ei mõista. Siiski võib tuua näiteid, kus lapsed loovad metafoore end mittesõnaliselt või väga väikse keeleoskusega väljendades (nt kui laps ütleb supipotist tuleva auru kohta *suits tantsib* või paneb pähe paberilehe ja üleb selle kohta *müts*). (Pouscoulous 2014: 239–246)

Selle bakalaureusetöö hüpoteesiks on, et 6-aastased lapsed on mõistmiskatse sooritamisel ja seega metafoori määramisel edukamad kui 4-aastased lapsed, kusjuures 4-aastased lapsed mõistavad samuti figuratiivset keelekasutust, kuid mõningatel juhtudel ei suuda nad vahet teha otsesel ja metafoorsel tähendusel. Et minu katse ülesehitus toetub uurijate Felicity Deameri ja Nausicaa Pouscoulouse uurimuse “Non-literal children: pre-schoolers’ understanding of figurative language” katse ülesehitusele, viin lisaks metafoori määramise ülesandele läbi inhibitsiooni ülesande, mida kirjeldan täpsemalt peatükis 4.1. Minu teiseks hüpoteesiks on, et 6-aastased lapsed on ka inhibitsiooni ülesandes edukamad, sest inhibitsiooni kontroll (*inhibitory control*) ja metafoori mõistmine on omavahel seotud.

Uuritaval teemal tehtavad järeldused toetuvad kahes Tallinna lasteaia läbiviidud mõistmiskatsele.

Töö sisupeatükid on jaotatud teoreetilisteks ja katsele tuginevateks uurimuslikeks peatükkideks. Teoreetilised peatükid tutvustavad kognitiivset arengut, lapsekeelet arengut (ja tähtsamaid teoreetilisi suundi) üldiselt ja ka eesti keeles; metafoori üldiselt ja metafoori lapsekeeles. Uurimuslikud peatükid kirjeldavad uurimismetoodikat ja katse tulemusi.

1. Kognitiivne areng

Metafoori loetakse kultuurispetsiifiliseks kognitiivseks protsessiks (Pajusalu 2009: 106). Seega on see küll ühelt poolt vaadeldav kui keeleline üksus, kuid et näha, kuidas metafoori mõistmine kujuneb, tuleb lisaks keelelisele arengule vaadata ka laste arengut laiemalt, liiatigi, et ka keeleline areng ise on tihedalt seotud kognitiivse arenguga. Selles peatükis keskendungi arengupsühholoogiale ja laste kognitiivsele arengule.

Arengupsühholoogia sai teadusliku valdkonnana alguse 19. sajandil – selle sünniaastaks võib pidada 1882. aastat, mil ilmus Wilhelm Preyeri raamat „Lapse psüühika“, milles autor kirjeldas oma tütre arengut kuni kahe ja poole aastaseks saamiseni. Arengu uurimisega tegeles varasematest uurijatest ka näiteks Charles Darwin, keda nimetatakse sageli samuti arengupsühholoogia teaduslikule lähenemisele alusepanijaks. 1877. aastal avaldatud artiklis „Biographical Sketch of an Infant“ kirjeldas ta oma imikueas poja arengut. Olulisimad uuringud arengupsühholoogia valdkonnas said alguse aga 20. sajandil. (Darwin 1877, Butterworth, Harris 2002: 21–24).

1.1. Jean Piaget

20. sajandi tähtsamatest uurijatest on oluline nimetada Jean Piaget’i (1896–1980), kes on eelkõige tuntud kui kognitiivse arengu teooria rajaja. Piaget’i panus lapse arengu uurimisse on märkimisväärne: juba tema esimesed, 1920. aastatel ilmunud raamatud „Lapse keel ja mõtlemine“ ja „Otsuste ja järelduste tegemine lastel“ said maailmakuulsateks. Hiljem lisandus raamatuid muuhulgas laste intelligentsuse arengust, fantaasia ja sümbolismi tekkimisest jpm. Kuigi Piaget’i ideed on tekitanud lahkhelisid ja paljud tänapäeva uurijad ei poolda tema teooriaid täielikult, on ta panus arengupsühholoogiasse tänapäevastele arusaamadele arengust kahtlemata kõige suuremat

mõju avaldanud (Butterworth, Harris 2002: 34–35). Siinjuures on huvitav märkida, et 20. sajandi suurimad arengupsühholoogid Jean Piaget ja Lev Võgotski, kellest tuleb juttu järgmises alapeatükis, end ise arengupsühholoogideks ei pidanud (Karlep 2005: 30).

Piaget' kognitiivse teooria järgi läbib lapse areng neli intellektuaalset staadiumit:

- 1) Sensomotoorne staadium (vanus 0–2 aastat)
- 2) Operatsioonide-eelne staadium (vanus 2–7 aastat)
- 3) Konkreetsete operatsioonide staadium (vanus 7–11 aastat)
- 4) Formaalsete operatsioonide staadium (vanus 12–... aastat)

Selle töö seisukohalt on olulisimaks teine, operatsioonide-eelne periood, sest see keskendub eelkooliealiste kognitiivse arengu kirjeldamisele. Selles eas omandavad lapsed aeglaselt süstemaatilist ja loogilist mõtlemist, kuid Piaget' järgi eelkooliealine laps loogilist mõtlemist veel päris ei saavuta. Näitena võib tuua eelkooliealise lapse, kellele on omane võimetus pöörata ümber mõttekäigu loogikat - näiteks kolmeaastane laps, kes teab, et tal on vanem vend, kuid ei suuda sellest järeldada, et tema vanemal vennal on noorem õde. (Butterworth, Harris 2002: 39, 224)

Operatsioonide-eelset perioodi iseloomustab Piaget' lähenemises egotsentrism – laps hindab asju lähtuvalt enda seisukohast ja rakendab alateadlikult oma enese perspektiivi. Piaget väitis, et egotsentrism ei lase lapsel enese vaatepunktist distantseeruda, kusjuures isekuse ja isiksuse joonega pole see seotud. (Butterworth, Harris 2002: 39, 226) Piaget nägi egotsentrismi juuri lapse asotsiaalsuses ja lapse praktilise tegevuse omapärases iseloomus, esitades ka teesi, et mõtlemise arengu algne aste on autism. Lisaks iseloomustab egotsentrism Piaget' väitel ka lapse kõne ja seda oma funktsioonide tõttu: laps kõneleb iseendast ega püüa näha teise vestleja seisukohta. Seda võib nimetada monoloogiks. Egotsentrism on Piaget' uurimustes nii olulisel kohal, et Lev Võgotski on nimetanud seda lausa „tema süsteemi peamiseks närviks, kogu tema konstruktsiooni nurgakiviks“. (Võgotski 2014: 38, 44, 48)

Piaget' käsitus lapse egotsentrismist on Lev Võgotski sealjuures tugevalt kritiseerinud, olles pühendanud selle kriitikale peatüki „Lapse kõne ja mõtlemise probleem J. Piaget' õpetuses“ oma raamatust „Mõtlemine ja kõne“. Võgotski näitas, kuidas fülogeneetiliselt

ja ontogeneetilisel on Piaget' egotsentrismi konseptsioonis väär arusaam autistliku ja realistliku mõtlemise geneetilisest polaarsusest. Lisaks ei saa tema väitel kinnitada, et egotsentriline kõne väljendab lapse egotsentrilist mõtlemist. Vögotski sõnul on laste kõne kord rohkem egotsentriline, kord vähem, mitte aga pidevalt ühesugune. Ta tõestas seda Piaget' katsetele sarnase katsega (mida oma raamatus küll täpsemalt ei kirjelda) ja pani sealjuures tähele, et takistuste toomine lapse tegevusse tõstab ka egotsentrilise kõne osakaalu. (Vögotski 2014: 63–64, 78) Siinkohal tuleb sellesse kriitikasse omakorda kriitiliselt suhtuda, sest Vögotski suri 1934. aastal – Piaget' lihvis ja muutis oma seisukohti hiljem palju. Siiski leidub kritiseeritud lähtekohti, mis on uurimises aktuaalsed ka 21. sajandil. (Tammik 2015: 26–27)

Teise olulise ja omapärase aspektina Piaget' käsitles on eelkooliealistele lastele omane animism, millest Piaget kirjutab oma teoses „The Child's Conception of the World“ („Lapse konseptsioon maailmast“) (1929). Animism on hinge omistamine loodusnähtustele ja esemetele (EKSS 2009), lihtsamini öeldes elu omistamine elutule (Butterworth, Harris 2002: 228). „The Child's Conception of the World“ käsitleb seda, kuidas lapsed tajuvad maailma ja iseloomustavad selles esinevaid nähtusi, mida on tihti täiskasvanutelgi keeruline seletada. Animismi kasutavad lapsed väga tihti – üheks sügavamaks näiteks on, kuidas eelkooliealised lapsed vanuses 5–7 aastat tegelevad surma küsimusega ja üritavad määratleda elu. Piaget' märgib, et olulisimaks kriteeriumiks elu olemasolu määramisel on laste jaoks objekti või nähtuse tegevus (*activity*) või liikumine (*movement*). Sellest lähtuvalt võib lapse jaoks olla elus jalgratas, kui see liigub, või kuu, sest see käib meiega kaasas ja näitab välja tundeid (näiteks kui on pahas tujus, läheb pilve taha peitu). (Piaget 1929: 196, 199–200, 210) Animism on muuhulgas olemuselt sarnane metafoori ühe alaliigi personifikatsiooniga, mis on EKSS (2009) järgi loodusnähtustele, esemetele või abstraktsetele mõistetele elusolendi (harilikult inimese) omaduste ja tegevuste omistamine. Selle töö kontekstis võib oletada, et nii animismi kui personifikatsiooni mõistmisel rakendatakse sarnaseid kognitiivseid võimeid.

Kolmanda olulise punktina saab Piaget' laste kognitiivse arengu uurimise juures välja tuua probleemi näivusest ja tegelikkusest. Piaget küsis, kas lapsed näevad varianti, et taju võib osutuda eksitavaks ja väitis, et eelkooliealisel lapsel on näivusel ja tegelikkusel vahet

teha keeruline kui mitte võimatu. See selgus hästi ühes vaatluses, mis uuris laste arusaamisest unenägudest. Piaget' küsis neilt küsimusi, näiteks „Mis on unenägu?“ ja „Kust unenäod tulevad?“. Osa lastest arvas, et unenäod asuvad magades meie ees. Neis tekitas suurt segadust küsimus, kas need on päriselt või ainult tunduvad olevat meie ees. Seda põhjendas Piaget' sellega, et lapsed ei suuda näival ja tegelikul vahet teha. (Piaget 1929: 89–90)

Piaget väidetele on hilisemalt küllaldaselt kriitikat esitatud. Kõige laialdasemat vastukaja on saanud eelkooliealise lapse arengu kirjeldustes egotsentrismi probleem. Üheks oluliseks Piaget' staadiumide kritiseerijaks on olnud Margaret Donaldson, kes rõhutas, et eelkooliealised lapsed on tegelikult võimekamad kui Piaget' oli väitnud. Donaldson on kirjutanud Piaget' teooriale ka kriitika „Laste mõtlemine“ (1978). Selles raamatus on palju vaadeldud muuhulgas lapsega egotsentrismi. Autor jõudis järeldusele, et väikesed lapsed saavad aru, et erinevad vaatepunktid on siiski võimalikud, millest järeldub, et nad pole täiesti egotsentrilised. (Donaldson 1978, viidatud Butterworth, Harris 2002: 232–233 järgi)

1.2. Lev Võgotski

Lev Võgotski (1896–1934) puhul on tegemist mitmes aspektis huvitava psühholoogiga: kuna tema põhiline töötamise aeg jäi vastloodud Nõukogude Venemaa piiridesse, toetus ta oma töödes marksistlikule filosoofiale. Marksistlik filosoofia andis aluse huvile inimese käitumise vastu lähtuvalt inimest ainulaadseks muutvate sotsiaalsete ja ajalooliste aspektide identifitseerimisest. Siinkohal võib öelda, et tänapäeval Võgotskit ilmtingimata marksistiks ei peeta. Psühholoogiaprofessor Jaan Valsiner nimetab teda keskeurooplaseks, rõhutades, et kindlasti polnud tegemist „suure vene isemõtleja“ või – veel enam – marksistiga. Euroopas tutvustas saksakeelne erialakirjandus tema kiiresti ja põhjalikult sünteesitud erinevaid ideid (Juurak 2007: 3). Pedagoogikadoktor Karl Karlep toob muuhulgas välja tema erakordse töövõime. Elanud vaid 38-aastaseks, suutis ta siiski kümne aasta jooksul kirjutada 180 tööd. Sinna aega mahtus periood, kus Võgotski sattus

vastasseisu stalinismiga ja tema kirjutised keelati ära. (Butterworth, Harris 2002: 41–42, Karlep 2005: 30– 31)

Oluline on Võgotski puhul keele ja mõtlemise tugev seostamine. Keelele omistab ta kultuurikandva rolli ja nimetab seda mõtlemise „tööriistaks“. Kõige varasema mõtlemisena nimetab ta lapsel kõne-eelse mõtlemise. (Butterworth, Harris 2002: 41) Kusjuures ka Võgotski kirjeldas egotsentrilist kõnet, kuid see erines Piaget’ terminist, mis tähendab situatsiooniga mitteseotud kõne, kus laps ei arvesta kuulaja vaatenurka. Võgotski väitis, et kõne hakkab vähehaaval lapse käitumist juhtima ja egotsentrilisest kõnest saab sisemine kõne ehk mõte. Võgotstkile toetuvad Kohlberg, Yaeger ja Hjertholm on kirjeldanud egotsentrilisest kõnest sisemiseks kõneks kulgemise viit etappi (Kohlberg jt 1968, Leiwo 1993: 65 järgi):

- 1) eelsotsiaalne kõne, „kõne iseenda jaoks“ (näiteks sõnadega mängimine ja nende kordamine)
- 2) väljapoole suunatud individuaalne kõne (näiteks elutute esemete kõnetamine ja oma tegevuse sõnadega kirjeldamine)
- 3) sissepoole suunatud, ennast tõeliselt juhtiv kõne (näiteks endalt küsimine ja endale vastamine ning oma tegevude sõnades juhtimine ja kontrollimine)
- 4) kuuldav sisemine kõne (näiteks pomin)
- 5) sisemine kõne ehk täiesti kuuldamatu mõtlemine

Arenguteooriana on Võgotski välja pakkunud lähima arengu taseme teooria. Butterworth ja Harris defineerivad seda teooriat kui „erinevust selle vahel, mida laps on võimeline probleemide lahendamisel üksinda saavutama ning mida täiskasvanute või eakaaslaste grupi abiga“ (Butterworth, Harris 2002: 43). Samaealised lapsed sooritavad ülesandeid ja teste erineva kiiruse ja edukusega. Mõne ülesandega saavad lapsed ise hakkama, mõne jaoks on vaja abi ja mõnega ei saadagi hakkama. Oluliseks lapse vaimse arengu kujunemise näitajaks on matkimine ehk ülesannete täitmine abiga. Võgotski leidis, et enne intrapsüühilist ehk sisemist tegevusviisi areneb uus funktsionaalsüsteem, näiteks lugema õppimine, interpsüühilisena kollektiivses tegevuses (Karlep 2005: 34). Sellist

arengumustrit nimetas ta ise *kultuurilise arengu üldiseks geneetiliseks reegliks*. (Võgotski 1988: 73, Butterworth, Harris 2002: 44 järgi) Siinjuures tuleb olulise mõistena rääkida *sotsiaalsetest suhetest*, mis tagavad lapse esimese kontakti keelel põhinevate intellektuaalsete protsessidega. Samuti tagavad need keskkonna, milles laps neid protsesse internaliseerima õpib (Butterworth, Harris 2002: 44)

Eelkooliealiste laste jaoks on oluline *mäng*. Mängida saavad lapsed küll ka ilma täiskasvanute juhendusteta, kuid nad kasutavad mängude teostamiseks tihti kultuuri poolt pakutud objekte – mänguasju, ja proovivad järele täiskasvanud inimeste rolle, näiteks emaks olemine, õpetaja või arsti amet jm. Selline tegevus on selgelt seotud seotud lähima arengu tasemega. (Butterworth, Harris 2002: 44)

1.3. Michael Tomasello

Uuema aja uurijatest toon välja Michael Tomasello (sünd. 1950), kelle tööd on uuemates kognitiivse ja keelelise arengu uuringutes kindlasti märkimisväärsed. Tomasello puhul on tegemist psühholoogiga, kes keele omandamise teemal jätab kõrvale Chomsky definitsiooni keele pärimisest (Chomsky teooriast on juttu peatükis „Ülevaatlilikult lapsekeele omandamise teooriatest“), pakkudes nüansirikkama seletuse keelelisest kompetentsist, mis rajaneb teineteist täiendavatel kognitiivsetel ja sotsiaalsetel oskutel. (Kessler 2010: 5)

Tomasello leiab, et pole teoreetilist vajadust eristada n-ö *keele omandamise mehhanismi*. Selle asemel väidab ta, et inimesel on keele omandamiseks ja rääkimiseks liigile omased üldised võimed. Seda sotsio-kognitiivset vaadet peab ta mitte nii jäigaks nativistlikuks vaateks, kus inimesel on küll bioloogiline alus keeleteadmistest, kuid siiski ei leidu inimese genoomis spetsiifilisi keelelisi või keeleomandamisele suunatud struktuure. (Tomasello 1995: 32).

Toetudes paljude uurijate töödele, leiab Tomasello, et umbes üheaastaselt on lapsel kahte sorti kognitiivseid võimeid: *kavatsuse mõistmine (intention-reading)* kui funktsionaalne

mõõde ja *mustrite leidmine* (*pattern-finding*) kui grammatiline mõõde. (Tomasello 2003: 69)

Esimese olulise punktina peab Tomasello teoorias rääkima kavatsuse mõistmisest (*intention-reading*), mis on keskne kognitiivne aspekt sotsio-pragmaatilises lähenemises. *Kavatsuse mõistmine* on laste jaoks oluline – selle abil märkavad nad täiskasvanud kõnelejate eesmärki, mida nood sotsiaalseid tulemuste saavutamiseks kasutavad. Lapsed õpivad seda oma kultuurist lähtuvalt. Tomasello keeleomandamise teooria ütleb, et organismil on võime saada liigikaaslasest aru nagu iseendast – see tähendab, et ka liigikaaslastel on soovid ja vajadused. Tänu sellisele võimele soovivad lapsed oma tähelepanu täiskasvanutega jagada. Nende jaoks on oluline näha, et täiskasvanu pöörab tähelepanu samadele objektidele, mis nemadki. Just sellises olukorras, kus nii lapse kui täiskasvanu tähelepanu on ühel objektil, tekkivad väga soodsad tingimused keele omandamiseks. Selline jagatud tähelepanu on Tomasello lähenemises üks olulisemaid mõisteid. (Tomasello 2003: 69–70) Võib öelda, et Tomasello teooria üheks aluseks on seega inimese võime samastuda omasugustega.

Kavatsuse mõistmisel on oluline osa ka kujundliku keele mõistmisel: et rääkijal on ülekantud tähenduse kasutamisel *kavatsus* väljendada ühte asja, öeldes midagi muud, peab selle kavatsuse äratundmist õppima.

Mustrite leidmine on teine keskne kognitiivne aspekt – seda grammatika omandamisel kasutuspõhises lähenemises. See on vajalik, et lapsed saaksid luua mustreid ja abstrahheerida tarindeid, mille abil ise uutes situatsioonides väljendeid ja lauseid looma hakata, sest alguses õpivad lapsed uusi sõnu ja fraase, matkides sisendkeelt või korrates lihtsalt seda, mida nad kuulnud on. (Tomasello 2003: 70)

Kokkuvõtlikult võib öelda, et lapsed õpivad keelt peamiselt nii, kuidas nad mõistavad, et teised seda kasutavad. Kasutuspõhise lähenemise põhiline arusaam on, et keele struktuur tekitab keele kasutuses. Nii toimib nii uute sõnade omandamine (kus sõnade kommunikatiivne funktsioon tuleneb kasutusest) kui grammatika omandamine (kus struktuur tekitab mitme-sõnaliste ütluste kasutamises). (Tomasello 2003: 86)

Tulles siinkohal tagasi Piaget' ja Võgotski käsitlete juurde, võib täheldada päris otsest vastuolu: Piaget' kirjutas lapsest kui egotsentrilisest inimesest, kelle kõne on vaid iseendast ja kes ei suuda näha vestluspartneri seisukohta. Ka Võgotski kirjeldas lapse egotsentrilist kõne (mis küll erines Piaget' egotsentrilisest kõnest (vt lk 9)). Tomasello näeb aga vastupidiselt last, kes üritab saavutada *jagatud tähelepanu* ega ole egotsentriline.

2. Keele omandamine

Lisaks kognitiivsele arengule ei saa aga kõrvale jätta tõsiasja, et metafoor on väga tähelepanuväärne üksus meie *keeles*. Seega ei saa metafoori arengust lapsekeeles rääkida ilma keelelisel arengul peatumata. Selles alapeatükis käsitlen kolme olulist teemat lastekeele uurimises: esiteks – kuidas lapsekeelt tänapäeval uuritakse ja 20. sajandil uuritud on, teiseks – millised on keeleomandamise teoreetilised lähtekohad ja kolmandaks – millised on need konkreetsed keelelised oskused, mis lapsel esimestel eluaastatel välja arenevad.

2.1. Ülevaاتlikult lapsekeele uurimise meetoditest

Lastekeele uurimine (ja keeleuurimine üldiselt) on teema, mille puhul tuleks küsida, *kuidas* oleks seda kõige parem teha. Siinpuhul tuleb vahet katselistel ja vaatluslikel uuringutel. Võib täheldada, et viimastel aastakümnetel on kognitiivses keeleteaduses üha enam hakatud kasutama empiirilisi meetodeid teoreetiliste meetodite asemel (Klavan jt 2013: 19). Gilquin ja Gries toovad katsemeetodi kasutamisel tugeva küljena välja selle, et neid saab rakendada selliste keelenähtuste puhul, mille puhul korpuseuuringuid teha on raske või võimatu. Lisaks saab katsetega uurida põhjalikumalt, kuidas mingid faktorid keelt ja selle protsessimist mõjutavad (Gilquin, Gries 2009: 9, Klavan jt 2013: 20 järgi). Psühholingvistikas näiteks on eksperimentaalne lähenemine ehk katsete kasutamine valdav, kusjuures lisaks keeletestidele, analüüsidele ja eksperimentidele kasutatakse näiteks ajukuvamismeetodit, mis võimaldab jälgida kõneprotsesside kulgu ajus (Tulviste 2011: 6).

Toon siinkohal võrdlusena välja varasemaid lapsekeele uurimist kirjeldavaid perioode, millest kirjutab Reili Argus oma artiklis “Lastekeelest ja selle uurimisest” (2003). Nende

perioodide puhul tuleb tähele panna, et nendes kasutatakse lastekeele uurimisel vaatluslikke uuringuid, mitte katseid (siiski ei saa väita, et varasemalt pole keeleteaduses üldse katseid tehtud) (Klavan jt 2013: 19). Argus on jaganud lastekeele uurimise keeleandmete kogumise meetodi alusel kolme perioodi:

1) päevikumärkmetel põhinevad uuringud (1876–1926)

2) laial laste valimil põhinevad uuringud (1926–1957)

3) pikaajalised uuringud (alates 1957)

Esimese perioodi üheks olulisemaks ja ühtlasi esimeseks päris lastekeelekäsitluseks maailmas võib pidada 1907. aastal ilmunud raamatut „Die Kindersprache“ („Lastekeel“), milles teose autorid Clara ja William kirjeldasid oma kolme lapse psühholoogilist ja sealjuures ka keelelist arengut. Esimese perioodi uuringud on vaid kirjeldavad ning sealjuures polnud teooria konstrueerimine omaette eesmärk. (Argus 2003: 27–28, Levelt 2011)

Teist perioodi iseloomustab biheivioristlik uurimissuund, mis oli Ameerika psühholoogias oluliseks aastatel 1920–1960. Selle suuna järgi oli olulisel kohal matkimine – laps õpib täiskasvanu öeldut nn kajareaktsiooniga korrates, kusjuures selle eest tasu saades suureneb ka tõenäosus, et ta seda taaskordab. Olulisima biheivioristliku suuna esindaja B. F. Skinner mõistab kõne kui verbaalset käitumist, mis ei erine teistest käitumisviisidest millegi poolest. (Leiwo 1993: 42–43) See käitumispsühholoogia suund nägi last kui keskkonna poolt kontrollitavat passiivset olendit. Sel perioodil prooviti jälgida suure hulga laste keele arengut. Laial laste valimil põhinevate uuringute miinusteks on pealiskaudsus, foneetiline ebatäpsus ja suhtlusprotsessi puudulik kirjeldus. Siiski olid need andmed täpsemad kui varasemad, päevikumeetodil kogutud andmed. (Argus 2003: 28)

Kolmas lastekeele uurimise periood on iseloomustatav kui kahe eelmise sulam. Oluliseks märksõnaks on pikaajalisus. See tähendab, et laste jälgimine toimub pikema aja vältel ja sealjuures on uuritavaid lapsi vähem. Lisaks on tähtsad kriteeriumid, mille järgi

lapsi valitakse. Parimaks materjalikogumise viisiks peetakse lindistamist ja päevikumärkmeid. (Argus 2003: 28–29)

Tulles tagasi Klavani jt artikli juurde märgin, et selles kõrvutatakse katseliste ja vaatluslikke meetoditena katseid ja korpusanalüüsi (Gilquin, Gries 2009: 8, Klavan jt 2013: 19 järgi). Nii korpusanalüüsil kui katsel on meetoditena eeliseid ja puudusi. Minu töö puhul näen katset parima meetodina, sest metafoori kui kognitiivse keeleteaduse olulist aspekti on just katse tulemusi analüüsides kõige parem vaadelda. Korpusuuring vaatlusliku uurimusena jääks metafoori uurimisel liiga ühekülgseks.

Eksperimentaalsete meetoditena võib välja tuua erinevaid katsetüüpe, mida kirjeldab pikemalt Reili Argus artiklis “Eksperimentaalse metoodika kasutamisest eesti keele omandamise alastes uuringutes” (2009). Märgin, et mina kasutan oma töös pildivalikukatset, mille puhul kasutatakse ühte pilti koos teiste piltidega (ehk segajatega), mis uuritavale keelendile ei vasta. Lapse ülesandeks on õige pilt üles leida. (Argus 2009: 9)

2.2. Keeleomandamise teoreetilised lähtekohad

Siinkohal liigun praegu valitsevate põhiliste keeleomandamise teoreetiliste lähtekohade juurde. Keele omandamist on uuritud palju, eriti ingliskeelses keeleruumis. Ben Ambridge ja Elena V. M. Lieven (2011) on jaganud keele omandamise teooriad kahte suuremasse rühma:

- 1) nativistid, generativistid ja universaalse grammatika lähenemise pooldajad
- 2) konstruktivistid, emergentistid, sotsio-pragmaatikud, funktsionalistid ja kasutuspõhise lähenemise pooldajad

Esimese grupi lähenemisi ühendab vaade, et olulised keelelised teadmised (või vähemalt osa neist) on inimesel kaasa sündinud. Nativism rõhutab seda ka oma nimes – sõnad *native* ja *innate* tähendavad ‘kaasasünd’. Generativistid märgivad, et laste teadmine

grammatikast sisaldab teadmist reeglitest (*rules*) või operatsioonidest, mis omakorda töötavad abstraktsetes keelelistes kategooriates ja fraasides. Universaalse grammatika pooldajad rõhutavad kaasasündinud teadmist üleüldisest grammatikast. Need vaatenurgad, mis moodustavad suurema üldise lähenemise, käivad enamasti „käsikäes“ ja osa autoritest kasutab neid termineid vaheldumisi, sest erinevused nende vahel on väikesed. (Ambridge, Lieven 2011: 1–2) Nende vaadete olulisimaks uurijaks on Noam Chomsky, kes on väitnud muuhulgas, et inimese sünniga käivitub keele arenemise programm ning keele omandamine käib samal moel kui näiteks käte ja jalgade kasvamine (Butterworth, Harris 2002: 170).

Teise rühma vaated vastanduvad esimesele rühmale. Konstruktivistid näiteks eeldavad, et lastel pole sündides mingeid grammatilisi teadmisi – kaasasündinud on vaid *võime* keelt õppida. Ka sõna *emergentism* sisaldab keeleliste teadmiste kujunemist või tekkimist (*emerge* ingl k. tähendabki 'tekkima'). Funktsionalistid ja kasutuspõhise lähenemise pooldajad (neid termineid kasutavad Ambridge ja Lieven vaheldumisi) väidavad, et laste keeleomandamine on ajendatud vajadusest kasutada keele kommunikatiivseid funktsioone (näiteks situatsiooni kommenteerimine). Lisaks on lastel vaja mõista teiste inimeste kõne. Laste *mina*-vormi kasutamine on oluliselt sagedam kui *sina*-vormi kasutamine (seega räägivad lapsed rohkem iseenda vajadustest kui vestluspartnerist), mis annab samuti märku funktsionalistlikust ja kasutuspõhisest lähenemisest. Sotsiopragmaatika kohaselt sõltub lapse keele omandamise edukus sellest, kui hästi on laps võimeline tegema järeldusi sellest, millel on vestluspartneri tähelepanu ja mis on ta kommunikatiivne kavatsus. Näiteks on sotsio-pragmaatiline eeldus, et laps saab aru, et kui täiskasvanu ütleb sõna samal ajal mingit objekti vaadates, pöörab ta sellele objektile tähelepanu ja üritab sellega objekti ka lapse jaoks tähistada. (Ambridge, Lieven 2011: 2–3) Pragmaatika jaoks on olulisim tegelemine tähenduse kontekstiga. (Hennoste 2002: 217)

Lähtun selles töös seisukohast, et inimesel on bioloogilised eeldused kõnelema õppida, kuid puudub bioloogiline või geneetiline päritav kõnevõime. Karl Karlep märgib, et päritava kõnevõime vastuolu seisneb juba selles, et sellisel juhul räägiksid kõik inimesed (või vähemalt samast rassist inimesed) sama keelt. Karlep nimetab kõnelema õppimise

eeldustena normaalselt arenenud kesknärvisüsteemi, kahjustamata meeleorganeid ja perifeersed kõneorganeid (kui nendes esineb kahjustusi, põhjustab see kõnepuude). Ta toob välja kõnevõime sotsiaalse aspekti – kõne saab tekkida vaid sotsiaalses kollektiivis, seega laps omandab kasvukeskkonnas räägitava keele. (Karlep 1998: 60)

2.3. Lapsekeele areng esimestel aastatel

Lapse arengus on kõige tähtsamad kolm esimest eluaastat (Kaasik jt 2007: 9). Ka keele omandamises saavutatakse olulisemad pädevused esimese kolme eluaasta jooksul. Keele omandamisest ülevaadet andmiseks on taaskord hea toetuda Reili Arguse artiklile „Lastekeelest ja selle uurimisest“. Selles artiklis jagatakse keeleomandamine nelja perioodi (Argus 2003: 27):

- 1) keele-eelne areng (sünnist umbes esimese eluaasta lõpuni, mis jaguneb omakorda vegetatiivsete häälightsuste, koogamis- ja lalisemisperioodiks)
- 2) ühesõnaliste väljendite periood (aastast umbes pooleteiseaastaseks saamiseni)
- 3) esimeste sõnakombinatsioonide periood (pooleteiseaastasest kaheaastaseks saamiseni)
- 4) liht- ja liitlausete arenemise periood (kolmas eluaasta)

Kaasik jt (2007: 48) loetlevad kolmeaastase lapse kõnearengus selliseid aspekte: laps valdab käändevorme, tegusõna käskivat kõneviisi, kindla kõneviisi oleviku ja mineviku vorme, tegevusnimesid, laiendatud lihtlauset, koond- ja liitlauset, sõnavara ligikaudu 1000 sõna ulatuses ja hääldamist. Häälikud täpsustuvad lapse kõnes 3–4-aastaselt, kusjuures kõige hiljem lisandub harilikult *r*. 2–4-aastaste laste kõnes esineb kõige rohkem tegu-, ase- ja määrsõnu.

Sellest järeldadub, et selles töös uuritavad eelkooliealised (4- ja 6-aastased) lapsed on saavutanud põhilised ladusa kõne eeldused ja omandanud katses kasutatava keele sõnavara. Et aga metafoori mõistmisel lisandub keelelisele pädevusele ka muid aspekte,

ei saa kindlasti eeldada, et 4- või 6-aastane laps oleks metafooride maailmas juba täiesti kompetente. Toon siinkohal näite sellest, kuidas laste jaoks on keeruline teha vahet näival ja tegelikul, mis on otseselt üks metafoori mõistmise olulisi komponente.

Peter De Vries viis näiva ja tegeliku uurimiseks läbi katse, milles kasutas oma kassi, kellega kolmeaastased lapsed mängida said. Seejärel varjas ta kassi näo ekraaniga ja pani tolle pähe tõetruu koeramaski. Ekraan eemaldati ja lastel paluti öelda, mis loomaga on nende meelest nüüd tegu. Kolmeaastased lapsed pidasid välimusele toetudes kassi tõenäolisemalt koeraks kui vanemad lapsed. Kuueaastased selle kassi koeraks muutumist enam ei uskunud, samas kui 4- ja 5-aastastes tekitas see endiselt segadust. (Butterworth, Harris 2002: 238–240, DeVries 1969 järgi)

Metafoori iseärasusi tutvustab aga lähemalt järgmine peatükk.

2.4. Lapsekeele uurimine Eestis

Lapsekeele arengut on Eestis uuritud erinevatest aspektidest lähtuvalt. Siinkohal tuleb mainida, et lapsekeel on erinevate teadusvaldkondade ülene teema, mida käsitletakse muuhulgas psühholoogias, kasvatusteaduses, neuroloogias ja lingvistikas (Argus 2003: 27).

Lapsekeele uurimise alguseks Eestis võib määrata 1924. aasta, mil ajakirjas Eesti Keel ilmus päris esimene artikkel lastekeelest („Paar sõna lastekeelest“). Selle artikli autor Julius Mägi kirjeldas lastekeele sõnade üldkeelde kandumise tendentsi ja viisi, lastekeele foneetilisi omadusi ning palatalisatsiooni. Tuleb mainida, et 20. sajandi esimene pool polnud lapsekeele uurimises väga viljakas – ilmusid vaid mõned artiklid. Keele omandamise uurimine hoogustus alles 1970ndatel. Seda perioodi iseloomustab asjaolu, et enamik lapsekeelt uurivaid keeleteadlasi elas väljaspool Eestit. Sellised uurijad olid näiteks Els Oksaare, Ellen Lipu ja Marilyn Vihman, kusjuures viimase uuringuid lapsekeele foneetilisest, prosoodilisest, morfoloogilisest ja leksikaalsest arengust võib pidada selle aja kõige põhjalikumateks. Siiski kirjutati mõned artiklid lastekeelest ka

ENSV-s: näiteks Mati Hint kirjutas ühe peatüki raamatus „Häälikutest sõnadeni“ häälikute omandamise järjekorrast. Uue suurema hoo sai uurimine taas 1990ndatel, kui Tartu ülikooli soome-ugri keelte õppetooli juurde loodi lastekeele uurimise rühm, mis aga mõne aasta pärast tegevuse lõpetas. (Argus 2003: 30–31)

Praeguseks on töid lastekeele omandamisest ilmunud märkimisväärselt palju: värskemad kaitstud doktoritööd on Sirli Zuppingi „Eesti keele ajasõnade omandamisest“ (2013) ja Reili Arguse „Eesti muutemorfoloogia omandamine“ (2008). Lisaks on lähiaastatel ilmunud hulganisti publikatsioone, näiteks Pille Esloni, Katre Õimi, Annekatrin Kaivapalu, Reili Arguse ja Erika Matsaki artikkel „Kuidas uurida esimese ja teise keele omandamist“ (2012), Reili Arguse „Kausatiivsuse omandamisest eesti keeles“ (2012) jpm. Pikaajalisematest projektidest võib välja tuua näiteks Renate Pajusalu „3-7-aastaste laste keelelise arengu leksikaalsed ja grammatilised seaduspärad (1.01.2008–31.12.2011)“. Lastekeele kohta on kaitstud bakalaureuse- ja magistritöid. Magistritöödest toon välja näiteks Maigi Vija „Isikuvüitamine ja pronoomenid lapsekeeles“ (2005).

3. Metafoor

Metafoor on Eesti Entsüklopeedia järgi kõnekujund: tähenduse ülekanne sarnasuse alusel. Sõna *metafoor* pärineb kreekakeelsest sõnast *μεταφορά* (*metaphora*), mis tähendab *ülekannet* (VSL 2012).

Metafooride puhul tuleb märkida, et esiteks pole need kunagi mõistetavad sõna-sõnaliselt, vaid tegemist on kujundliku keelekasutuse ja ülekantud tähendusega. Teiseks tuleb mainida, et metafoorides on võrdlus implitsiitne, sest võrdluse puhul on võrdlemine selgesõnaline (kasutatakse sõnu *nagu* ja *kui*). (Poscoulous 2014: 240) Metafoori kohta ütleb John Searle'i kõneaktide teooria nii: metafoorne ütlus (S) nimetab (P), aga tähendab (R), ehk öeldakse üht, kuid tähendus on teine, kusjuures tegemist ei ole eksitamise või valetamisega. (Lakoff, Johnson 1980: 12) Metafoore peab eristama ka idioomidest, kuigi paljud idioomid on metafoorsed. Idioomi puhul pole terve väljendi tähendus tuletatav üksikute sõnade tähendusest, lisaks võib olla selle tähendus läbipaistmatu – sellisel juhul oskab laps idioomi tõlgendada vaid siis, kui see on väljendina selgeks õpitud (nt ingliskeelne idioom *kick the bucket*, mis tähendab *surema*, või eestikeelne *peab silmas* või *kuidas käsi käib?*). (Poscoulous 2014: 240; EKK)

Selles peatükis kirjeldan lähemalt, kuidas on metafoori nähtud varem, milliste suundade järgi käsitleb seda kognitiivne keeleteadus ja millised on metafoori iseärasused lastekeeles.

3.1. Metafooriuuringud

Metafooriuuringute ajalool peatub selles töös lühidalt, toetudes Mihhail Lotmani eessõnale raamatus „Metafoorid ja elu“. Metafooriuuringute alguseks võib märkida Aristotelese teosed „Poeetika“ ja „Retoorika“, kus metafoor oli troopide ja figuuride

hulgas väga tähtsal kohal (antiik- ja keskaegses retoorikas saab vahet teha kahte tüüpi figuuridel: kõnefiguuridel ehk skeemidel (ellips, antitees jm) ja mõttefiguuridel ehk troopidel (võrdlus, metafoor jm)). Aristotelesest kasvas välja euroopalik sõnakunsti käsitus, mis erines suuresti antiiktraditsioonist sõltumatult või sellest osaliselt sõltuvalt arenenud poetikatraditsioonidest (nt Hiina või araabia poetikad), kus metafoori ei tuntud või käsitleti võrdluse vormina. Metafoori peeti 20. sajandi teise pooleni poeetiliseks kujundiks või retooriliseks kaunistuseks, mis ei kuulu tavapärasesse keelepruuki. (Lakoff, Johnson 2011: 11–12)

Metafoor kujunes selliseks kujundiks, nagu me seda teame, 20. sajandi teisel poolel uuest lähenemisest keeleteaduses: generatiivsest semantikast, mille eestvedajaks sai George Lakoff. Generatiivne semantika arenes omakorda välja Chomsky generatiivsest süntaksist, mida võib pidada küll loogiliseks ja matemaatiliselt selgelt rajatuks, kuid mis Lakoffi siiski ei rahuldanud. Generatiivse süntaksi nn standardmudel teeb vahet keele looval komponendil ja tõlgendaval komponendil, kusjuures loov komponent koosneb süvastruktuuridest (tõlgendatavad semantiliste reeglite abil) ja pindstruktuuridest (tõlgendatavad morfonoloogiliste reeglite abil), mis moodustavad ütluse tähenduse ja struktuuri. Lakoffi jaoks oli see käsitus liiga keeruline ja ta lihtsustas seda nii, et omistas pindstruktuuridele süvastruktuuride staatuse, tänu millele sai semantikast keelemudeli loov komponent. Seejärel ühendas ta keelemudelid psühholoogiaga: semantilistele struktuuridele lisandusid mentaalsed ning lihtsustus ka keelemudel. Seda võib pidada kognitiivse lingvistika alguseks. (Lakoff, Johnson 2011: 8–9)

Kognitiivses keeleteaduses on lähtekohaks keelekasutus ja sõna tähendus tekkibki alles kasutuses. Lähtutakse kognitiivsusest, mitte traditsioonilise keeleteaduse jaotusest (morfoloogia, süntaks jne). Eestisse jõudis kognitiivne keeleteadus 1990. aastal – seda tutvustas Eestis Haldur Õim. (Hennoste 2002: 224)

Kognitiivse keeleteaduse olulisimate suundadena toob Tiit Hennoste Emakeele Seltsi aastaraamatu artiklis „Keelekasutuse uurimine“ (2002: 224) välja kognitiivse grammatika, grammatikaliseerumisteooria ja metafooriteooria. Tuleb märkida, et need suunad on olulised ka seetõttu, et need on levinud Eesti lingvistikas.

Kognitiivse grammatika puhul on olulisimaks aspekt, et keelt ei saa kirjeldada ilma keelekasutaja kognitiivsetest struktuuridest rääkimata ja grammatilised struktuurid on loomult sümbolid, mitte automaatne formaalne süsteem või pindstruktuuride avaldumisvorm. Kognitiivse grammatika olulisimaks esindajaks on Ronald W. Langacker, Eestis Ene Vainik (1995), Ilona Tragel (2001a) ja Ann Veismann (2008). (Hennoste 2002: 225)

Teisena võib välja tuua grammatikaliseerumisteooria. Keele struktuuri olemuse allikas on keelekasutaja suhtlus keskkonnaga, kusjuures keelelised kategooriad lähtuvad inimese kogemustest ja teadmistest ning peamiseks suhtlusstrateegiana võib nimetada ühe asja kujutamise teise asja mõistete abil. Grammatikaliseerumisteooria kognitiivse lähenemise üheks olulisemaks esindajaks on Bernd Heine, Eestis näiteks Ilona Tragel (2001b). (*Ibid.*)

Kolmanda olulise suuna – metafooriteooria kohaselt on metafoorne kõik see, mis pole seotud füüsilise kogemusega (*Ibid.*). Metafooriteooria lähtekohaks on see, et inimestel on võime abstraktsemaid, keerulisemaid asju ja nähtusi konkreetsemate ja lihtsamatega võrrelda ning seejärel ka nende mõistetes sõnastada. See on põhjuseid, miks me oskame keelt kasutada ja seda mõista. (Tragel 2002: 8)

Metafooriteooriat käsitleb Renate Pajusalu oma raamatus „Sõna ja tähendus“ (2009). Ta eristab sealjuures metafoori sarnasusteooriat ja mõistemetafoori teooriat. Esimene nimetatud teooria vastab hästi küsimusele *mis on metafoor?* – selle sisuks on ütlus X, mille all mõeldakse Y-it. Seda võib nimetada lühendatud võrdluseks. Tegemist on lihtsama ja vanema teooriaga. Metafoori sarnastusteooria juures võib välja tuua keelepragmaatiku John Searle'i, kes nägi metafoori kui semantiliste reeglite rikkumist. Searle'i uurimustes oli tähtsaks mõisteks demetaforiseerimine ehk loogikavastasest väljendist vabanemine. Neid vaateid on hiljem tugevalt kritiseeritud. Mõistemetafooriteooria näeb metafoori mõtlemise põhilise kognitiivse mehhanismina ja selle algusaastaks võib lugeda 1980. aastat, mil ilmus George Lakoffi ja Mark Johnsoni teos „Metafoorid, mille järgi me elame“.

Lakoff ja Johnson ja nende suisa revolutsiooniline raamat „Metafoorid, mille järgi me elame“ on metafooriteooriast rääkides kahtlemata märkimisväärtne. Seda raamatut on Tiit

Hennoste kommenteerinud kui piirimärki, pärast mida räägitakse metafoorist kui mõtlemise ja ütlemise olulisest alusest. See muutis põhjalikult arusaama sellest, mida metafoor teeb meie keeles ja meeles. Mihhail Lotman on kirjutanud raamatu eessõnas: „Kui traditsiooniline retoorika keskendus küsimusele, kuidas inimesed loovad, mõistavad ja kasutavad metafoore, filosoofiline metafoorikäsitus aga küsimusele, kuidas metafooride abil saab luua uusi tähendusi ja kuidas metafoorid seletavad elu, siis Lakoffi ja Johnsoni huvi keskmes on küsimus, kuidas metafoorid modelleerivad inimese elu ning määravad nende mõtlemist“. (Lakoff, Johnson 1980: 12)

Metafooriteooria eestikeelse suuna esindajatest võib välja tuua Haldur Õimi (2000) ja Arvo Krikmanni (2002). (Hennoste 2002: 225)

Nende teooriate kohaselt võib näha ühelt poolt metafoori kui miskit, millel põhineb keel, teiselt poolt on aga ilmne, et metafoorid mõistmine on mitmeetamaline protsess. Need teooriad ei lahenda aga täielikult probleemi, mida pakub küsimus, kuidas mõistavad ja loovad metafoore eelkooliealised lapsed, kelle kognitiivne areng on alles arenemas, kellel pole täielikult välja arenenud sõnavaraline pagas ning kellel puuduvad muuhulgas ka elukogemused.

3.2. Metafoorid lastekeeles

Kujundlik keelekasutus on inimestevahelises kommunikatsioonis valdav: seda kohtab muuhulgas kirjanduses, teaduses ja igapäevases suhtluses. Metafoori kõrval saab mainida veel hüperbooli ehk liialdavat suurendust (näiteks *John jõi ämbritäie mahla* – tegelikult ta ei joonud ilmselt tervet ämbrit, vaid lihtsalt väga palju), liiatigi, et katse disainis, mida mina selle töö empiirilises osas kasutan, eristatakse neid väga selgelt ja nende jaoks on loodud eraldi katsed. (Pouscoulous: ilmumas) Et aga mina uurin oma töös vaid metafoori mõistmist, siis hüperboolil ma siinkohal pikemalt ei peatu.

Nende troopide (metafoor ja hüperbool) ülekaalukas esinemine tähendab, et lapsed puutuvad nendega kokku sellest hetkest, kui nad „sisenevad“ keelelisse maailma – näiteks

seeläbi, et vanemad kutsuvad neid endid tihtipeale näiteks *tibudeks* või *käbideks*. Siiski on teaduses varem laialt levinud arusaam, et lapsed on ülekantud tähenduse haaramises võrdlemisi aeglased. (Gibbs 1994; Nippold 1988/1998; Winner 1988/1997, viidatud Pouscoulous: ilmumas järgi). Veel 70.–80. aastatel leiti, et laps ei mõista metafoorset tähendust päris hilise eani. Oli levinud arvamus, et metafooride mõistmisel läbib laps kõigepealt otsese tähenduse staadiumi (*literal stage*) – see on periood, mil lapsed mõistavad alati metafoorseid väljendeid sõna-sõnalt. Nüüdseks peetakse seda iganenud vaateks. Hiljutised uuringud kinnitavad, et eelkooliealised lapsed on metafoori mõistmisel edukamad, kui arvatud on, kuigi muidugi on see oskus neil alles arenemas. (Pouscoulous: ilmumas)

Toon siinkohal näite metafoori mõistmise arengust, toetudes tänapäevastele metafooriuuringutele: võib tuua näite katsest, kus 4–5-aastastelt lastelt küsiti küsimusi aja lendamise, möödumise, jooksmise, käest libisemise jms kohta (Özçalışkan 2007: 158–160). Tuleb märkida, et katstes on tegemist ingliskeelsete lastega. Laused olen tõlkinud selle töö tarbeks eesti keelde. Selles katstes vastas nelja-aastane laps eitavalt küsimustele, mis puudutasid seda, kas aeg saab neid tegevusi teha. Samas suutis nelja ja poole aastane laps selliseid tegevusi ajaga seostada, suutmata neid küll kirjeldada ja näitlikustades neid vaid oma enda tegevusega, näiteks:

- Uuriija: *Kas aeg saab lennata?*
- Laps (4a 6k): *Jah!*
- Uuriija: *Kuidas aeg lendab?*
- Laps: *Nii!* (hüppab ja lehvitab kätega)
- Uuriija: *Kas aega saab joosta?*
- Laps: *Jah! Nii!* (jookseb ruumis ringi)

Viie aasta ja üheteistkümne kuune laps suutis aja liikumist väljendavatele metafooridele juba väga loogilisi seletusi anda:

- Uuriija: *Kas aeg saab lennata?*
- Laps (5a 11k): *Jah, see tähendab, et see läheb väga kiiresti. Vahel sa värvid midagi ja aeg läheb väga kiiresti, nii et sul pole aega enam väga palju värvida.*

- Uuriija: *Aga kuidas aeg lendab?*
- Laps: *Nagu lind! (naerab) Ei! Ei! Tegin nalja. See ei lenda nagu lind! See tähendab, et kell läheb väga kiiresti.*

See on ilmekaks näiteks kujundliku keele mõistmise arengust läbi personifitseerimise (personifikatsioon on üks metafoori alaliike) ning näitab, kuidas lapse sisemine areng väljendub kujundliku keele mõistmise kaudu. Tuues siinkohal paralleeli minu esitatud hüpoteesiga, et 6-aastased lapsed on metafoori mõistmisel 4-aastastest edukamad, võib näha ka selle katse puhul, et nii see tõesti on (esimene vastaja on 4-aastane ja teine peaaegu 6-aastane) ja kujundliku keele mõistmine areneb kahe aasta jooksul märgatavalt.

Tulles tagasi aga varasemate seisukohtade juurde, mille järgi lapsed metafoori nii hästi ei mõista, võib küsida, millest tekkisid sellised vale-arusaamad? Põhjus seisneb selles, kuidas läheneti sel ajal täiskasvanute metafoori mõistmisele. See leiti olevad kolmeastmeline protsess, kus kõigepealt võtab inimene vastu ütluse otsese tähenduse, ja alles seejärel (kui see ei sobi), heidab selle kõrvale ja võtab vastu metafoorse tähenduse. Sellisel pragmaatilisel lähenemisel on kaks puudujääki: esiteks eeldab see, et kindlasti võtab inimene vastu kõigepealt ütluse otsese tähenduse; teiseks eeldab see, et metafoori vastuvõtmine on vabalt valitav. Hiljutised psühholingvistilised uurimused näitavad, et nii siiski metafoori ei mõisteta. Metafoorset tähendust mõistetakse sama kiiresti kui sõnasõnalist ja tähendus pole vabalt valitav. (Pouscoulous 2014: 241–242) Seega pole selline lähenemine ülekantav ka laste metafoori loomisele ja mõistmisele.

Vaade, et laste kehv metafooride mõistmine on tingitud nende ebaküpsusest, satub vastuollu näidetega, kus väga noored lapsed ülekantud tähendusi ise loovad ja kasutavad. Pouscoulous toob oma töös välja näiteks 23 kuud vana lapse, kes nimetas end pärast vanniskäiku märja teravatipulise soengu tõttu siiliks, ja kaheaastase lapse, kes nimetas oma isa, kes juuksed väga lühikeseks lõigata lasi, kiiviks. (Pouscoulous 2014: 243)

Eelmises alapeatükis peatusin lühidalt metafooriteoorial, millele panid aluse Lakoff ja Johnson. See on üks variant lähenemiseks, mille järgi pole metafoori puhul fookus üldse keeles, vaid selles, kuidas me mõistame ühte valdkonda teise valdkonna terminites. See on lähenemine, mida tihti ka lapsekeele uuringutes teoreetilise põhja loomiseks kasutatakse. (Pouscousous 2014: 242)

On mitmeid aspekte, mis mängivad rolli, kas laps mõistab metafoori või mitte. Üheks selliseks on kontekst. On väga suur vahe, kas esitada lapsele metafoor ilma mingi kontekstita või luua selle ette mingi lugu, mis metafoori sisse juhatab. Et igapäevases elus kuuleme me metafoore täiesti ilma kontekstita väga harva, ei saa nende mõistmist eeldada sellisel kujul ka lastelt. Teise olulise aspektina võib välja tuua mõistmise teadmise (*conceptual knowledge*). Lastel on kergem mõista metafoore, mis põhinevad silmaga nähtavatel sarnasustel, kui neid, mis väljendavad abstraktseid suhteid. Nii on nende jaoks raskem mõista metafoori *Pilv on käsn* (ja selle metafoori täielik mõistmine tuleb hiljem) kui metafoori *Päike on apelsin*, sest esimese puhul ei saa järeldusi teha visuaalsel sarnasusel, vaid vaja on hoopis muid teadmisi – seda, kuidas pilv tekitab ja endas sarnaselt käsnale vett hoiab. Märgin siinjuures, et mina kasutan oma läbiviidavas katses visuaalsele sarnasusele toetuvaid metafoore. Kolmandaks tuleb metafooride mõistmise puhul vahet teha keelde juurdunud suhtlusmetafooridel (*conventional metaphors*) ja uudismetafooridel (*novel metaphors*). Suhtlusmetafooride puhul on tegemist idioomidega, mille tähendust ei saa mõista, kasutades standardseid semantika reegleid, vaid neid õpitakse tõenäoliselt nagu uusi lekseeme. Et varasematest uurimustest paljud olid tehtud just suhtlusmetafoore katsetades, ei pruugi see peegeldada laste tegelikke võimeid metafoori mõistmisel. Uudismetafoorid võimaldavad näha ka metafoori sõna-sõnalist varianti ja nende mõistmine ei eelda nende eelnevat ära õppimist. Viimase aspektina saab nimetada ülesande keerukuse ehk lapse mõistmine sõltub sellest, kui keerulise ülesande peab ta uuringutel lahendama. (Pouscoulous 2014: 245–250)

Kuigi metafoori võiks vaadelda konseptuaalse mõistena, on ta siiski ka keeleline üksus. Seega tuleb metafoori tuleb kindlasti näha ka kultuurispetsiifilisena (Pajusalu 2009: 106). Seetõttu on otstarbekas uurida seda erinevates keeltes ning saadud tulemusi omavahel ka võrrelda. Töö järgmine peatükk toobki metafoori mõistmise uuringud eesti keele konteksti. Et kasutan aga katse ülesehitusena aga ingliskeelseid alusmaterjale, võimaldab see kahte keelt ka omavahel võrrelda.

4. Metafoori mõistmise katse

Oma töö empiirilise osa olen üles ehitanud mõistmiskatsele. Katse disain pärineb Felicity Deameri ja Nausicaa Pouscoulouse artiklist „Non-literal children: pre-schoolers’ understanding of figurative language“ („Ülekantud lapsed: eelkooliealiste kujundliku keelekasutuse mõistmine“). See uurimus, millele toetun, koosneb tegelikult nii metafoori kui hüperbooli mõistmise katsest, kuid mina uurisin oma töö raames vaid metafoori mõistmist.

Katse viidi läbi kahes Tallinna lasteaias 4- ja 6-aastaste lastega. Osalejad jagunesid seega kahte vanuserühma: 4-aastased (vanuses 3;6–4;11, keskmine vanus 4;6) ja 6-aastased (6;0–6;11, keskmine vanus 6;8). Mõlemast vanuserühmast osales katstes 18 ükskeelset (kodune keel on eesti keel) normaalse kõnearenguga last. Kuna uurimistöö katsealusteks olid alaealised lapsed, oli iga lapse osalemine kinnitatud lapsevanema või seadusliku esindaja informeeritud nõusolekuga. Lisaks küsiti enne katse läbiviimist suulist nõusolekut ka lapselt. Katstes osalevad lapsed on eestikeelsed ja normaalse kõnearenguga. Uuringu protseduuri on heaks kiitnud Tartu Ülikooli inimuuringute eetika komitee.¹

Katsetüübina on kasutatud pildivalikukatset (*picture selection task*). Katstes esitatavates lausetes ei ole kasutatud keelde juurdunud suhtlusmetafoore, sest eesmärgiks pole uurida leksikaliseerunud metafooride tundmist, vaid laste võimet teha metafooride mõistmisel pragmaatilisi järeldusi. Pildivalikukatsele järgneb lühike inhibitsiooni ülesanne (*inhibitory control task*). Nende ülesannete kirjeldused on leitavad järgmise alapeatüki alt.

¹ Eetikakomitee loa nr 256/T-17

4.1. Meetod

Pildivalikukatse koosneb kuuest väiksest loost, mis kõik lõppevad metafoorse lausega. Iga loo juurde kuulub kolm pilti, mida näidatakse lapsele arvutist paralleelselt loo jutustamisega. Pildid erinevad üksteisest vaid ühe nüansi poolest, mis määrab, kas laps mõistab jutus sisalduvat metafoori kujundlikult, sõna-sõnalt või ei mõistnudki. Pildid pärinevad eelmainitud Deameri ja Pouscoulouse katsest. Katse toimub vaikselt ruumis, kus viibivad ainult katse läbiviija ja laps.

Tabel 1. Poiste ja tüdrukute jaotus vanuserühmades

	4-aastased	6-aastased
Poisid	14	6
Tüdrukud	4	12

Katse algab sellega, et uurija tutvustab end ja katset. Katsele eelneb sissejuhatav jutuke, milles katse läbiviija räägib lapsele, et tal on toredaid pilte ühe lasteaia lastest, kes kõik on omavahel suured sõbrad. Seejärel pakub uurija, et näitab lapsele pilte sellest, mida need lapsed viimasel ajal ette on võtnud, kuid kahjuks on pildid sassi läinud ja oleks vaja lapse abi, et jutu juurde sobivad õiged pildid üles leida. Kui laps on nõus, asutakse pilte koos vaatama. Iga loo lõppedes peab laps kuuldu põhjal otsustama, millise pildi kohta metafoori sisaldav lause käib, ja vastavale pildile osutama. Pouscoulous viis oma läbi ka 18–25-aastaste täiskasvanutega kindlustamaks, et need uudismetafoorid oleksid kergesti arusaadavad. Et kasutasin oma katse jaoks samu pilte, jäi see osa minu katsest välja.

Pildivalikukatse algab kolme tutvustusvariandiga, milles metafoorset lauset ei sisaldu, kuid mis aitavad lapsel ülesannet mõista ja sellega kohaneda. Samas sain mina nii kontrollida, et laps mõistab pildivalikukatse ülesehitust. Üks tutvustusülesanne on näiteks selline: „Eelmisel nädalal käis Laura isaga loomaaias. Seal nägid nad ühte suurt lõvi, kes Laurale väga meeldis. Kas Sa leiad pildi, kus Laura ja ta isa vaatavad suurt lõvi?“.

Kolmest pildist ühel on kujutatud tüdrukut oma isaga, kes vaatavad koos lõvi. Teistel piltidel vaatavad samad tegelased pingviine või jääkaru.

Katse põhiosas ehk metafoori mõistmise katses kujutab üks pilt alati kujundlikku tähendust (nt jutt (4) puhul (vt tabel 2): Katil on seljas mustvalgetriibuline pidžaama), teine pilt sisaldab *sihi* (*target*) sõnasõnalist tähendust (Kati mänguasjade hulgas leidub üks sebra, keda on pildil näha) ja kolmandal pildil pole midagi loetud metafoorse lausega seotud (Kati istub mummulises pidžaamas ja mänguasjadega, sebra nende seas pole). Nimekiri kõikidest esitatud metafoori sisaldavatest juttudest on leitav tabelis 2. Tabeli all on lahti seletatud ka iga loo kohta käiva kolme pildi kontekst.

Pildivaliku katsele järgneb inhibitsiooni ülesanne. Sõna inhibitsioon pärineb ladinakeelsest sõnast *inhibere* 'takistama'. Lisaks tähendab see sõna ka pidurdamist, pärssimist ja keeldu. (VSL 2012) Inhibitsiooni ülesanne näitab, kui hästi suudavad 4- ja 6-aastased „pidurdada“ või „takistada“ valede (kuid sealjuures loogilisemate) järelduste tegemist.

Inhibitsiooni ülesanne ehk *lumi-muru mäng* (ülesande disain pärit Carlson, Moses 2001, mugandatud Poscoulous: ilmumas järgi) on lühike ülesanne, kus lapse ees on roheline ja valge kaart. Kui öeldakse sõna *lumi*, peab laps näitama rohelistele kaardile, kui *muru*, siis valgele. Eeldatavasti tekitab inimeses selline vastuolu esialgu segadust, sest ollakse harjutud *valge* lume ja *rohelise* muruga. Seega tuleb peas inhibitsiooni abil vältida esmast, loomulikku reaktsiooni ja valida õige (kuigi ebaloogiline) variant. Ülesanne algab kohanemiseks nelja proovikorraga, millele järgnevad 13 korda, mis märgitakse üles.

Deamer ja Pouscoulous eeldavad oma katses, et inhibitsiooni kontroll (*inhibitory control*) ja metafoori mõistmine on omavahel seotud. Seega seisneb inhibitsiooni ülesande idee eelduses, et lapsed, kes on edukamad inhibitsiooni ülesandes, mõistavad ka paremini metafoore, sest ka metafoori mõistmine eeldab esmase variandi (otsese tähenduse) n-ö allasurumist. Üldisemalt võib selle töö seisukohast seega eeldada, et 6-aastased lapsed on edukamad lisaks metafoori mõistmise ülesandele ka inhibitsiooni ülesandes.

Tabel 2. **Katses esitatud lood**

(1) On pühapäeva pärastlõuna ja Mihkel mängib õues. Täna on Mihkel ahv. Kas Sa leiad pildi, millel <i>Mihkel on ahv</i> ?
(2) Sellel nädalavahetusel läheb Mati oma isaga maale. Nende autol on seljakott seljas. Kas Sa leiad pildi, millel <i>Mati autol on seljakott seljas</i> ?
(3) Sellel nädalal läks Jaanus autoga reisile. Nad pidid aga peatuse tegema, sest autol oli jalg katki. Kas Sa leiad pildi, millel <i>autol on jalg katki</i> ?
(4) On laupäeva õhtu ja Kati mängib enne magamaminekut mänguasjadega. Ta on sebra, kes mängib mänguasjadega. Kas Sa leiad pildi, millel <i>Kati on sebra</i> ?
(5) Neljapäeval on Emili vanaema juures. Emili käis vannis ja nüüd on ta siil. Kas Sa leiad pildi, millel <i>Emili on siil</i> ?
(6) On laupäev ja Peeter läheb oma sõbra sünnipäevale. Ta ongi valmis minema ja tal on põõsas peas! Kas Sa leiad pildi, millel <i>Peetril on põõsas peas</i> ?

Siinkohal seletan lahti iga loo kohta lahti kolme pildi erinevused. Loo (1) puhul on kõik kolm pilti pargist. Metafoorset tähendust sisaldaval pildil ronib laps puu otsas. Sõnasõnalist tähendust sisaldaval pildil seisab laps puu kõrval, tal on mänguahv käes. Mitteseotud tähendust sisaldaval pildil seisab puu all laps, kes vaatab puu otsas ronivaid koaalasid.

Loo (2) piltidel on tänav, kus seisab auto, mille juures on kaks inimest (isa pojaga). Metafoorset tähendust sisaldava pildi peal on auto, millel on pagas rihmadega katusele seotud. Sõnasõnalist tähendust sisaldava pildi peal on isal seljakott seljas, auto katusel pole midagi. Mitteseotud tähendust sisaldaval pildil on autol ukсед ja tagaluuk lahti, inimesed seisavad auto kõrval, aga seljakotti pole kuskil.

Loo (3) puhul on piltidel taaskord tänav, millel seisab auto. Auto kõrval seisab kaks inimest (isa ja poeg) ja tagaplaanil kõnnib samuti üks inimene. Metafoorset tähendust sisaldaval pildil on autol ratas katki. Sõnasõnalist tähendust sisaldaval pildil on tagaplaanil kõndiva inimese jalg kipsis, auto ratas on terve. Mitteseotud tähendust

sisaldaval pildil on autol uks eest ära kukkunud. Terved on nii auto ratas kui tagaplaanil kõndiva inimese jalg.

Lugu (4) sisaldab pilte, kus oma magamistoas põrandal mängib tüdruk mänguasjadega. Metafoorsel pildil on tal seljas mustvalgetriibuline pidžaama. Sõnasõnalist tähendust sisaldaval pildil on tüdruku mänguasjade seas üks mängusebra, tüdruku pidžaama on aga hoopis sinine. Mitteseotud tähendust sisaldaval pildil on tüdruku pidžaama sinilillamummuline ja mänguasjade seas pole sebrat – seega pole pildil ei sebrat ega sebra triipe.

Loo (5) puhul on pilt vannitoast, kus vanni ees seisab vannist tulnud rätikus tüdruk. Metafoorset tähendust sisaldaval pildil on ta juuksed niiskusest teravatipulised. Sõnasõnalist tähendust sisaldaval pildil on vanni ääre peal väike mängusiil. Tüdruku juuksed on lühikesed ja silutud. Mitteseotud tähendust sisaldaval pildil seisab vanni ees lihtsalt tüdruk, kes on rätiku sisse mässitud, siili pole kuskil.

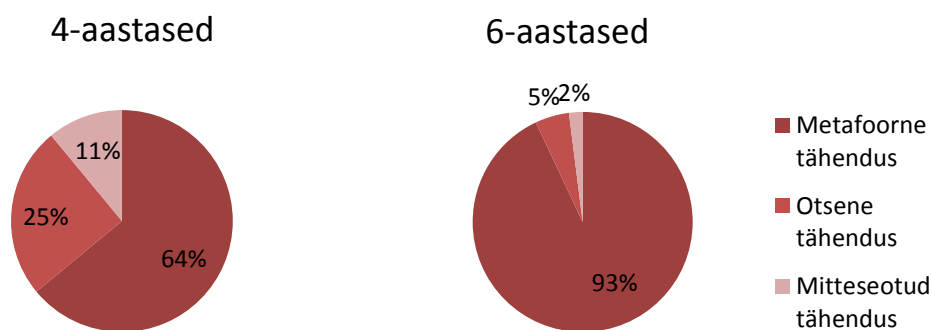
Loo (6) piltide tegevus toimub tänaval, kus seina ääres seisab poiss. Metafoorset tähendust sisaldaval pildil on poisil kõrge ümmargune puhevil soeng. Sõnasõnalist tähendust sisaldaval pildil on poisi kõrval suur roheline põõsas, poisil on lühikesed juuksed. Mitteseotud tähendusega pildil on poisil lühikesed juuksed ja nokamüts ja ka põõsast poisi kõrval pole.

4.2. Andmete analüüs

Analüüsin uurimuse jaoks kogutud andmeid deskriptiivselt. Alustan siinkohal pildivaliku ülesandest. Pildivaliku ülesande puhul on kõiki vastuseid ühes vanusegrupis kokku 108 – s.o 18 lapse vastused kuue jutu kohta. Tabelis 3 toon välja, mitu korda valiti metafoorset tähendust, otsest tähendust ja mitteseotud tähendust 4-ja 6-aastaste seas arvuliselt. Joonisel 1 näitan jagunemist protsentuaalselt.

Tabel 3. Vastuste tüübid vanusegrupiti

	4-aastased	6-aastased
Metafoorne tähendus	69	100
Otsene tähendus	27	6
Mitteseotud tähendus	12	2
	108	108



Joonis 1. Vastuste jagunemine illustrariivselt

Tabelist ja jooniselt on näha, et 4-aastased lapsed on valinud metafoorset tähendust sisaldava pildi 64% (s.o 69 vastust 108-st) ja otsese tähendusega pildi 25% (27 vastust) juhtudest. 6-aastased on valinud metafoorset tähendust kandva pildi aga lausa 93% (100 vastust 108-st) ja otsese tähendusega pildi 5% (6 vastust) kordadest – seega enamikel juhtudel on lapsed elimineerinud mitteseotud tähendusega pildi: 4-aastastest valis mitteseotud tähendusega pilti 11% (12 vastust) ja 6-aastaste puhul 5% (2 vastust) juhtudest. Mitteseotud või sõnasõnalist tähendust sisaldava pildi valimise probleeme käsitlen järgmises alapeatükis, järgnevalt liigun pildivaliku ülesande tulemuste juurde.

On selgelt näha, et 6-aastased lapsed on mõistnud pildivaliku ülesandel lausete metafoorset sisu väga hästi. Enamikel juhtudest on vastatud õigesti. Tuleb märkida, et kuuest veast viis, kus on otsustatud otsese tähenduse kasuks, on tehtud metafooriga

Mihkel on ahv (üks on tehtud ka metafooriga *Ta on sebra*). Teiste piltide puhul sõnasõnalist tähendust sisaldavat pilti valitud pole.

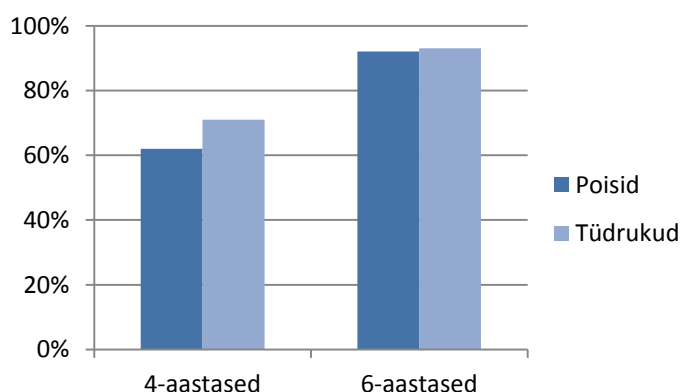
Mitteseotud tähendust sisaldava pildi valis 6-aastaste seast vaid kaks last – segaseks jäi ühel juhul metafoor *Autol on jalg katki* ja teisel juhul metafoor *Ta on sebra*.

4-aastaste vastused on juhuslikumad ja metafoori sisaldavat pilti valiti vaid 64% juhtudest. Keskmiselt valisid 4-aastased lapsed õigeid pilte 6st esitatud loost 3–4. Kõige selgemaks osutus metafoor *Emili on siil*, mille puhul eksiti vaid ühel korral (valiti mitteseotud tähendusega pilt). Kõige rohkem tehti vigu metafooriga *Kati on sebra* (vigu tegi 10 last).

Toon siinkohal võrdluse poiste ja tüdrukute õigete vastuste sagedusest. Märgin, et tulemused on vaid indikatiivsed, sest minu katse valim on väike ning poiste ja tüdrukute jaotus pole võrdne.

Tabel 4. Metafoorset tähendust kandvate vastuste osakaal poiste ja tüdrukute võrdlusena

	4-aastased	6-aastased
Poisid	62 %	92 %
Tüdrukud	71 %	93 %



Joonis 2. Metafoorset tähendust kandvate vastuste osakaal poiste ja tüdrukute võrdlusena

Nagu näha, avaldub poiste ja tüdrukute vastuste vahe tugevamalt 4-aastaste laste puhul (erinevus lausa 9%). 6-aastaste vanuserühmas pole poiste ja tüdrukute vastuste vahe nii märgatav. Kõige suuremaid erinevusi võib täheldada aga 4-aastaste ja 6-aastaste poiste vahel – kaks aastat vanemad poisid mõistavat metafoore lausa 30% võrra rohkem. Ka 4- ja 6-aastaste tüdrukute vahel on märgatav vahe – 6-aastased tüdrukud mõistavad metafoori 4-aastastest tüdrukutest 22% võrra paremini.

Järgnevalt toon välja tulemused ka inhibitsiooni ülesande kohta. Inhibitsiooni ülesannet hindasin punktides. Kõige rohkem oli võimalik teenida 13 punkti – seda juhul, kui laps ei eksinud kordagi. Iga eksimus vähendas punktisummat ühe punkti võrra. Ülesande reeglitest arusaamist kinnitasid neli proovikorda, millele järgnes 13 korda, mille tulemused kirja panin. Sooritust tuli hinnata 0 punktiga, kui laps ei saanud reeglitest aru, tema tähelepanu hajus ja ta ei suutnud ülesannet lõpuni teha või valis ta vale varianti rohkem kui kümnel korral. 4-aastastest lastest tuli 0 punkti anda neljale lapsele, 6-aastastest ühele.

4-aastased lapsed said keskmiselt 8,5 punkti. 6-aastased lapsed keskmiselt 11 punkti.

4.3. Diskussioon

Selles alapeatükis toon välja kommentaaride ja tähelepanekutena aspektid, mida katset läbi viies täheldasin. Lisaks toon välja asjaolud, mis võisid katsetulemusi mõjutada ja kõige lõpuks võrdlen pildivaliku ülesannet ja inhibitsiooni ülesannet omavahel, tuues paralleele ka ingliskeelse katse tulemustest.

Kõigepealt arutlen küsimuse üle, miks võisid lapsed valida mitteseotud või otsest tähendust väljendavaid pilte ja kas sellel võis olla ka muid põhjusi kui see, et nad metafoori noore vanuse tõttu lihtsalt ei mõista.

Et prooviülesandeid lahendasid kõik lapsed kõige rohkem ühe veaga ja ühtegi korda ei esinenud juhus, kus ülesande põhiosas oleks valitud kõik valed vastused, ei saa olla variandiks, et ülesanne jäi neile segaseks.

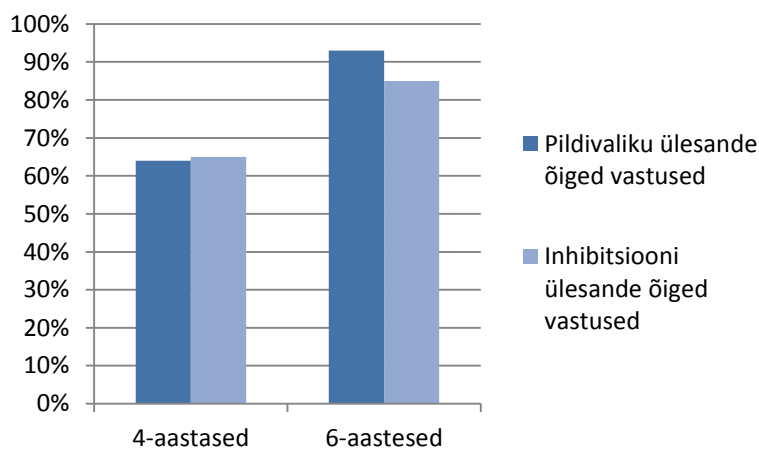
Segadust võis lastes tekitada metafooride sõnakasutus või ka teistmoodi metafooride ülesehitus. Näiteks märkis üks poiss (6;0) pildi kohta, kus autol oli pagas rihmadega auto katusele paigaldatud: „Seljakott pole sellel autol kindlasti mitte seljas – see on tal peas.“ Ühelt poolt väljendab see oskust näha metafoori erinevast vaatenurgast (see poiss valis hoolimata sellisest tähelepanekust siiski metafoorset tähendust sisaldava pildi), teisalt võib see näidata ühte probleemidest, millega nooremad informandid raskustesse võisid jääda ja mis sundis neid valima sõnasõnalise või mitteseotud tähendusega pilti. Et minna veelkord täpsemalt auto kehaosade juurde, siis tegelikult on suur vahe, kas lapse jaoks on autol kõht maa poole (nagu näiteks koer) ja auto katus on auto selg, või on selle sõiduvahendi kõrgeim punkt (auto katus) sarnaselt inimesele pea. Siinkohal on huvitav tuua paralleel väga populaarsest animafilmist „Autod“ (2006) või „Autod 2“ (2011), kus filmi tegelastel, autodel, olid silmad esiklaasi asemel. See võimaldab näha auto katust kui selle pealage. Selle filmi tuntus ja levik võivad olla mõjutavateks faktoriteks.

Auto kehaosasid määravad kuuest jutust lausa kaks. Teise puhul on probleemseks kehaosaks auto jalg, millega eksiti rohkemgi kui auto selja küsimusega. Katkist jalga väljendas pilt katkise tagarattaga autost. Samas valisid paljud lapsed hoopis pildi autost, mille kõrval vedeleb ärakukkunud uks (viis neljaaastast ja üks kuueaastane). Üks nelja-aastane laps ka kommenteeris oma valikut, näidates katkisele uksele: „See on kindlasti auto jalg!“ Siinpuhul pole tegemist variandiga, kus laps ei mõista metafoori, vaid variandiga, kus lapse jaoks pole jalg mitte ratas, vaid uks. Et jalad on need kehaosad, mis ka meil ainsana maad puudutavad, olnuks katkise rattaga auto valimine analoogiaid kasutades loogiline. Seega peab analoogiaid otsima mujalt. Kui võtaksime analoogiaks jalgrattaga sõitva inimese, pole jalad need, mis maad puudutavad, vaid hoopis rattad. Jalad paiknevad hoopis kõrgemal – seega miks mitte valida jalaks auto ust.

Kõige rohkem vigu mõlema vanusegrupi peale tehti metafooridega *Ta on sebra* ja *Mihkel on ahv* (mõlemaga tehti 11 viga). Et nende nagu ka teiste metafooride puhul loodi ette

kontekstid, tuues viiteid pildil oleva lapse tegevuse kohta kindlustamaks, et kindlasti ei saa olla metafoorsetes lausetes tegijateks mänguasjad, pole nende puhul mitmetimõistetavused võimalikud ja tegemist on juhtumitega, kus eelkooliealised lapsed (rohkem 4-aastased kui 6-aastased) metafoorset tähendust ei mõistnud.

Tulen lõpetuseks tagasi hüpoteesi juurde, et lapsed, kes on inhibitsiooni ülesandes edukad, mõistavad ka metafoori paremini – seega inhibitsiooni kontroll ja metafoori mõistmine on omavahel seotud. Toon siinkohal välja võrdluse 4- ja 6-aastaste laste kohta näitamaks, kuidas jagunevad ülesannete õiged vastused vanuseti protsentuaalselt. Et neid kahte omavahel võrrelda, leidsin ka inhibitsiooni ülesande puhul õigete vastuste osakaalu, arvestades keskmised vastused maksimaalsetest vastustest – seega 4-aastaste keskmine 8,5 punkti 13-st annab tulemuseks 65% õiged vastused, 6-aastaste 11 punkti 13-st annab tulemuseks 85% õiged vastused.



Joonis 3. **Pildivaliku ja inhibitsiooni ülesanne võrdlevalt**

Nagu jooniselt näha, on tõepoolest inhibitsiooni ülesandes edukamad olnud 6-aastased ka metafoori mõistmises edukamad.

Inglisekeelses katses, mille viisid läbi katse autorid Nausicaa Poscoulous ja Felicity Deamer, testiti õigupoolest kolme vanuserühma: 3-aastaseid, 4-aastaseid ja 5-aastaseid lapsi, kuid sisuliselt võib samuti näha metafoori mõistmise arengut kahe aasta jooksul.

Ka nende puhul jagunesid tulemused proportsionaalselt samamoodi: kõige rohkem valiti metafoorset tähendust kandvat pilti, seejärel otsest tähendust kandvat pilti ja kõige vähem mitteseotud tähendust sisaldavat pilti. 4-aastased ingliskeelsed lapsed valisid aga metafoorset pilti 88% juhtudest (4-aastased eestikeelsed lapsed vaid 64% juhtudest), 5-aastased lapsed lausa 94% juhtudest (samas kui 6-aastased eestikeelsed lapsed 93% juhtudest). Eestikeelsetel lastel oli seega suuremat arengut märgata just 4- ja 6-aastaste vahel. Miks tekkis aga selline vahe eesti- ja ingliskeelsete laste vahele, on praegu raske kommenteerida. On võimalus, et osad pildid sobitusid ingliskeelsesse kultuuriruumi paremini, kuid seda võiks edaspidi lähemalt uurida. Et Deamer ja Pouscoulous kasutasid oma katses kahte inhibitsiooni ülesannet ja tulemuse arvestasid nad kahe ülesande punktide põhjal, siis neid tulemusi ma siinkohal ei võrdle.

Kokkuvõte

Selle töö eesmärgiks oli uurida, kuidas mõistavad 4- ja 6-aastased eestikeelsed lapsed metafoori. Katse koosnes pildivaliku ülesandest ja inhibitsiooni ülesandest, kasutatud oli Felicity Deameri ja Nausicaa Pouscoulouse katse disaini ja materjale (pildid ja autori tõlgitud jutud piltide juurde) artiklist “Non-literal children: pre-schoolers’ understanding of figurative language (Deamer, Pouscoulous: ilmumas). Katses osales mõlemast vanuserühmast 18 last, katse viidi läbi kahes lasteaias. Laste vastused kodeeriti ja neid analüüsiti vanusegrupiti, täpsemalt ka poiste ja tüdrukute võrdluses.

Tulemustest selgus, et 6-aastased lapsed mõistsid metafoori paremini kui 4-aastased lapsed, kusjuures kõige rohkem valiti mõlemas vanuserühmas metafoorset tähendust kandvat pilti, mis näitab, et ka 4-aastased lapsed mõistavad figuratiivset keelekasutust siiski märkimisväärselt hästi. Inhibitsiooni ülesandes olid samuti 6-aastased lapsed edukamad.

Seega leidis täielikult või osaliselt kinnitust mõlemad hüpoteesid:

- 1) 6-aastased mõistavad kujundlikku keelt paremini kui 4-aastased lapsed, kusjuures ka 4-aastased lapsed näitasid head metafoori tundmist, kuigi nemad valisid märgatavalt tihemini otsest tähendust kandva pildi.
- 2) 6-aastased on edukamad ka inhibitsiooni ülesandes, mis annab alust oletada, et inhibitsiooni kontroll võib metafoori mõistmisega seotud olla. Siiski võiks seda teemat põhjalikumalt uurida, sest nende tulemuste ja minu analüüsi põhjal ei saa veel kindlalt midagi väita.

Uuringu puhul võib välja tuua ka kaks piirangut: esiteks oli katsesse kaasatud laste valim suhteliselt väike ja teiseks polnud katses osalenud poisse ja tüdruke vanusegrupiti võrdselt.

Kuivõrd tegemist on esimese tööga metafoorist lastekeeles, annaks järgmistes töodes vaadelda metafoori mõistmist veel põhjalikumalt ja uurida ka metafoori loomist.

Kirjandus

Argus, Reili 2003. Lastekeelest ja selle uurimisest. *Oma Keel* 1, 26–32.

Argus, Reili 2009. Eksperimentaalse metoodika kasutamisest eesti keele omandamise alastes uuringutes. – Korpusuuringute metodoloogia ja märgendamise probleemid. Toim. Pille Eslon ja Katre Õim. Tallinn: Tallinna Ülikooli Eesti Keele ja Kultuuri toimetised.

Ambridge, Ben, Elena V. M. Lieven 2011. *Child Language Acquisition. Contrasting Theoretical Approaches.* Cambridge: Cambridge University Press.

Butterworth, George, Margaret Harris 2002. *Arengupsühholoogia alused.* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Carlson, Stephanie M., Louis J. Moses 2001. Individual Differences in Inhibitory Control and Children's Theory of Mind. – *Child Development*, 72(4), 1032–1053.

Darwin, C.R. 1887. A biological sketch of an infant. – *Mind. A Quarterly Review of Psychology and Philosophy* 2 (July): 285–294.

Donaldson, Margaret 1987. *Children's Minds.* London: Fontana.

EKK = Erelt, Mati, Tiiu Erelt, Kristiina Ross 2007. *Eesti keele käsiraamat.* Kolmas, täiendatud trükk. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

EKSS 2009 = Eesti keele seletav sõnaraamat. Toim. Margit Langemets, Mai Tiits, Tiia Valdre, Leidi Veskis, Ülle Viks ja Piret Voll. Veebiversioon: <http://www.eki.ee/dict/ekss/>. Vaadatud 20.05.2016.

Gilquin, Gaëtanelle, Stefan Th. Gries 2009. Corpora and experimental methods: a state-of-the-art review. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 5, 1, 1–26.

Hennoste, Tiit 2002. Keelekasutuse uurimine. – Emakeele Seltsi aastaraamat 48. Tallinn: Emakeele Selts, 217–262.

Juurak, Raivo 2007. Lev Võgotski teooria täna. – Haridus 7–8, 3–6.

Kaasik, Birgit, Ülle Kuusik, Ülle Lillepuu, Hille-Mai Seero, Marika Viks 2007. Väikelapse kõne, keele ja tunnetustegevuse areng. Tallinn: Kirjastus Ilo.

Karlep, Karl 1998. Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Karlep, Karl 2005. Lev Võgotski ideede aktuaalsus tänapäeval. – Haridus 8, 30–35.

Kessler, Joseph T. 2010. Michael Tomasello on Language Development: The Puzzle of Human Linguistic Uniqueness. College of William & Mary Undergraduate Honors Theses.

Klavan, Jane, Ann Veisman, Anni Jürine 2015. Katselised meetodid tähenduse uurimisel. – Eesti ja soome-ugri keeleteaduse ajakiri 4 – 1, 17–34.

Krikmann, Arvo 2002. Kas elu on konteiner? - Tähendusepüüdja. Pühendusteos professor Haldur Õimu 60. sünnipäevaks 22. jaanuaril 2002. Toim. R. Pajusalu, T. Hennoste. (= Tartu Ülikooli üldkeeleteaduse õppetooli toimetised 3.) Tartu, 231–253.

Lakoff, George, Mark Johnson 2011. Metafoorid, mille järgi me elame. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Levelt, Willem J. M. 2011. The Stern Diaries. Origin and first use; http://www.mpi.nl/resources/data/stern-diaries/stern_diaries_intro.pdf. Vaadatud 3.05.2016.

Leiwo, Matti 1993. Lapse keeleline areng. Tallinn: Tallinna Pedagoogiline Ülikool.

Pajusaju, Renate 2009. Sõna ja tähendus. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Piaget, Jean 1929. The Child's conception of the world. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Poscoulous, Nausicaa 2014. “The elevator’s buttocks”. Metaphorical abilities in children. John Benjamins Publishing Company.

Pouscoulous, Nausicaa (ilmumas). Non-literal children: Pre-schoolers’ understanding of figurative language.

Şeyda Özçalışkan 2007. Metaphors We Move By: Children’s Developing Understanding of Metaphorical Motion in Typologically Distinct Languages. – Journal of Child Language, 32(2), 291-318.

Tammik, Valdar 2015. Kõnelemise ja mõtestamise põimitusest. – Srip 27. veeb., 26–27.

Tomasello, Michael 1995. Language is not an instinct. *Cognitive Development*, 10(1), 131–156.

Tomasello, Michael 2003. The usage-based theory of language acquisition.
https://www.princeton.edu/~adele/LIN_106:_UCB_files/Tomasello-BavinChapter09.pdf. Vaadatud 23.05.2016.

Tragel, Ilona 2001a. Eesti keele saama ja võima ning soome keele saada ja voida. Tähendused ja vastavused kognitiivse grammatika vaatenurgast. – Keel ja Kirjandus 2, 99–100.

Tragel, Ilona 2001b. On Estonian core verbs. - Papers in Estonian Cognitive Linguistics. Ed. I. Tragel. (= Publications of the Department of General Linguistics 2.) University of Tartu. Tartu, 145–169.

Tragel, Ilona 2002. Kognitiivsest lingvistikast. Mida kognitiivne tähendab ja mis tal keelega pistmist on? – Oma Keel 1, 5–11.

Tulviste, Tiia 2011. Psühholoogia ja keeleteaduse piirimail. – Oma Keel 23, 5–10.

Vainik, Ene 1995. Eesti keele väliskohakäänete semantika kognitiivse grammatika vaatenurgast. Eesti Teaduste Akadeemia Eesti Keele Instituut. Tallinn.

Veisman, Ann 2008. Eesti kaassõnade tähenduste kirjeldamise probleemidest. – Keel ja Kirjandus, nr 5, lk 335–352.

VSL 2012 = Võõrsõnade Leksikon. Koost. ja toim. Tiina Paet, Tuuli Rehemaa, Katrin Kuusik, Argo Mund, Kaspar Kolk (etümoloogia) ja Ülle Viks (vormimoodustus).
Veebiversioon: <http://www.eki.ee/dict/vsl/>. Vaadatud 23.05.2016.

Võgotski, Lev 2014. Keel ja mõtlemine. Tallinn: Ilmamaa.

Õim, Haldur 2000. Otse, sirge and õige: A domain of metaphoric extension in Estonian. Estonian: Typological Studies IV. Toim. Mati Ereht. (= Publications of the Department of Estonian of the University of Tartu 14.) Tartu, 198-220.

Summary

Metaphor comprehension among 4- and 6-year-old Estonian-speaking children

The aim of this study was to investigate, how 4- and 6-year-old children understand figurative language. The participants were all from two kindergartens in Tallinn. There were 18 4-year-old participants and 18 6-year-old participants. The design and materials of this task are taken from Felicity Deamer and Nausicaa Pouscoulous' study "Non-literal children: Pre-schoolers' understanding of figurative language".

The first task was the picture-selection task. Two age-groups listened to six series of stories. All the stories ended in a statement using novel metaphor. The experimenter showed a PowerPoint presentation, which consisted of three pictures per story. The child was asked to pick out which of the three pictures showed what happened in the story. There was a metaphoric picture (the correct response), a literal picture (including a literal interpretation of the target word) and an unrelated picture (which had neither the literal nor figurative meaning of metaphor that was used).

The second task was an inhibitory control task. The aim of this task was to investigate, whether there is a relationship between inhibitory control and metaphor comprehension. This task is named *snow-grass* task and it was originally taken from Carlson and Moses (2001). In this task, the child was asked to point to the green card, when the experimenter said 'snow' and to the white card, when the experimenter said 'grass'. Children had 13 trials presented in a fixed order.

Results indicated that 6-year-olds understand figurative language significantly better than 4-year old children, but both age groups chose metaphoric picture more than other pictures. 6-year-old children chose the metaphoric picture 93% of the time, 4-year-olds 64% of the time. 6-year-olds were also better in the inhibitory control task, but it is too early to say, if there is a relationship between inhibitory control and metaphor comprehension.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Helis Oidekivi (04.06.1994),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Metafoori mõistmine 4- ja 6-aastastel eestikeelsetel lastel“,

mille juhendaja on Virve-Anneli Vihman,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartu, 24.05.2016.